

*TRABAJO FINAL DE MÁSTER*

# *LA INTERACCIÓN PARA EL APRENDIZAJE*

*MÁSTER EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN  
SECUNDARIA, BACHILLERATO Y FORMACIÓN  
PROFESIONAL. CURSO 12/13*

**JUAN IGNACIO MOLINÉ ARROYO**

**N.I.P. 473697**

*Yo no enseño a mis alumnos, solo les  
proporciono las condiciones en las que puedan  
aprender.*

*Albert Einstein (1879-1955) Científico alemán  
nacionalizado estadounidense.*

## PRÓLOGO

*La sociedad moderna tiene asumida que en la educación de un humano tienen que ver muchos aspectos, en especial la convivencia con el mundo que le rodea, y que ha puesto la figura del profesor como parte de ese proceso educacional. Primero haciéndole responsable de los conocimientos que acabe teniendo y más recientemente de la educación social del alumno. Responsable de “inculcar” los valores sociales aceptados.*

*En este trabajo se intentará darle importancia a la labor del profesor no como educador ni experto en conocimientos sino como motor de arranque para que sea el propio alumno el que adquiera las habilidades de aprender por sí solo y de despertar la motivación suficiente para lograrlo.*

*Un aspecto que creo importante para lograrlo después de acabar el Máster es el de la interacción de los alumnos sobre todo entre ellos y en parte con el profesor.*

## ÍNDICE

PRÓLOGO.....	3
INTRODUCCIÓN.....	5
JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN.....	7
APRENDIZAJE DE LAS TEORÍAS EN LA INTERACCIÓN Y LA CONVIVENCIA. PROCESOS DE GRUPOS. INTERACCIÓN ENTRE IGUALES.....	7
MÉTODOS DE APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA DE TECNOLOGÍA. LA INTERACCIÓN CON LOS ALUMNOS.....	8
APRENDIZAJE DE LAS TEORÍAS EN LA INTERACCIÓN Y LA CONVIVENCIA. PROCESOS DE GRUPOS. ....	10
MÉTODOS DE APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA DE TECNOLOGÍA. LA INTERACCIÓN CON LOS ALUMNOS.....	12
CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO.....	16
VISIÓN DE FUTURO.....	17
BIBLIOGRAFÍA.....	19
ANEXOS.....	20
PORTAFOLIO INTERACCIÓN Y CONVIVENCIA EN EL AULA GRUPO 6.2.....	20
DISEÑO DE ACTIVIDAD APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS: REVISTA DIGITAL .....	20

## INTRODUCCIÓN

Siempre se ha oído que hay gente que vale para enseñar o que no vale, con independencia de los conocimientos que tenga o de las capacidades comunicativas adquiridas.

Yo no sería tan tajante y diría que hay profesores que valen porque han aprendido a serlo. Ya no digo habiendo estudiado una carrera pedagógica, si no porque ha aprendido a ello, por el interés mostrado tanto en aprender de sus iguales, de haber convivido con todo tipo de experiencias y también por la teoría, que no son más que experiencias estudiadas y conocimientos de otros “iguales”.

Si todo está en los libros, y un profesor se dedica a contar lo que pone en los libros... ¿Para qué sirve un profesor?

Si la tarea de un profesor es la de velar por la educación de sus alumnos, para que aprendan en valores, para estar atentos a su desarrollo, para inculcarles una cultura ¿Por qué no dan las clases los psicólogos, pedagogos o sacerdotes?

La tarea de un profesor, desde mi punto de vista es la de enseñar a aprender. Aprender conocimientos, aprender de los demás, aprender a valorar, aprender a ser independiente, aprender a seleccionar la información, aprender a convivir. En ningún momento hablaré de inculcar conocimientos, inculcar valores, inculcar conductas, esa no es la tarea de un profesor, (ni debería ser de nadie).

En mi experiencia personal, a lo largo de mi vida académica ya dilatada, considero buenos profesores aquellos que han conseguido despertar en mi un interés por aprender los conocimientos, por despertar la curiosidad, por hacerme ser crítico e independiente.

No los profesores que explicaban muy bien o se preparaban buenos apuntes para luego aprobar la asignatura. Aprendí mucho más de mis propias herramientas, de la convivencia con compañeros y de las experiencias propias y ajenas en el mundo laboral.

A lo largo del Máster, la mayoría de los compañeros se quejaba porque la mayoría de los profesores “No daban nada” refiriéndose a que no se daban los conceptos y lo que había que estudiar para aprobar un examen. Querían tomar los apuntes en clase, o saber si estaban “colgados” en la plataforma Moodle para luego estudiar y aprobar.

Al iniciar el Máster, también pensaba que era lo propio, pero la mayoría de los profesores, consiguió despertar en mi una curiosidad y una necesidad para la asistencia a las clases. No para tomar apuntes, los podría haber pedido a algún compañero, sino por querer saber la opinión de profesionales experimentados. Y sobre todo para convivir con los compañeros de clase. Compartir inquietudes y temas comunes, vivir dentro del círculo.

No habría tenido ninguna motivación para aprobar este máster sin esa convivencia y sin las ganas de querer escuchar a algunos profesores, no dar los conceptos sino aprender de su experiencia y opiniones.

Después de haber adquirido muchos conocimientos tanto teóricos como experimentales, durante la experiencia de prácticas en el colegio pude comprobar que es una mínima parte de lo que teóricamente se aprende, lo que después se pone en práctica en la realidad. Tras esa decepción originada por dicha comprobación pienso que, por un lado, la educación tiene un largo recorrido por hacer, pero tras la realización del Máster y las experiencias vividas tanto a nivel personal como en convivencia, pienso que es posible acabar poniendo en práctica la “teoría” y las experiencias para mejorar el sistema educacional, ya no solo a nivel local, sino a nivel universal.

A continuación se profundizará en varias experiencias durante el Máster de Profesorado, con dos temas generales que se vieron específicamente en alguna asignatura, es por eso por lo que las actividades a las que hago referencia, no son de una sola asignatura, sino de aspectos puntuales que se vieron en varias de ellas en alguna actividad de las mismas que considero importante para mi formación como docente. El título de estas dos actividades por ello no coinciden exactamente con las actividades propiamente llevadas a cabo.

- *Aprendizaje de las teorías en la interacción y la convivencia. Procesos de Grupos. La Interacción entre iguales.*
- *Métodos de aprendizaje de la asignatura de Tecnología y la interacción con los alumnos.*

## JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN

### APRENDIZAJE DE LAS TEORÍAS EN LA INTERACCIÓN Y LA CONVIVENCIA. PROCESOS DE GRUPOS. INTERACCIÓN ENTRE IGUALES.

Es uno de los puntos en los que más he ahondado y reflexionado una vez vista la “teoría” dada en la asignatura de “Interacción y convivencia en el aula” correspondiente al primer cuatrimestre del Máster, en la parte de psicología.

Basado en el trabajo de Jesús Rojas Arredondo y Pep Vivas i Elías (Universitat Oberta de Catalunya) sobre los Procesos de Grupos, se profundizó en las siguientes características que tienen los procesos de grupos:

- |                     |                         |
|---------------------|-------------------------|
| • Estructura grupal | • Rendimiento Grupal    |
| • La Comunicación   | • Toma de decisiones    |
| • El Liderazgo      | • Gestión de Conflictos |

Esta parte, que no deja de ser una parte de la “Teoría” para los profesores, la considero una de las que más cosas he aprendido para formarme en ello. Ya no sólo por la teoría sino por ponerla en práctica durante todo el curso.

Lo considero importante porque ha hecho que la convivencia con todos los compañeros del Máster haya sido no solo meramente académica sino que hemos conseguido crear un grupo muy bien cohesionado y productivo, ya no solo el grupo 6 del Máster sino también en el segundo cuatrimestre los compañeros “Dodais” subgrupo del anterior con la especialidad de Tecnología e Informática.

Ha sido con ellos, a través de la realización de técnicas de grupo en la asignatura de Interacción y Convivencia, haciendo trabajos en grupo, asistiendo a las clases, quedando a cenas, hablando mediante grupos de Whatsapp y grupos de facebook, como se ha puesto en práctica este pequeño tema teórico y como he podido aprender muchas más debido en parte a que todos compartíamos un mismo fin. La de formarnos como profesores.

Con ello, se comprueba que no hace falta ya memorizar la teoría, si bien ha hecho falta para identificar cada uno de los puntos que contiene la teoría. Así pues, desde que entré en el Máster hasta día de hoy, se han ido cumpliendo todos y cada uno de los puntos.

Si bien esto algún día habrá que ponerlo en práctica dentro de un aula, la experiencia y la puesta en práctica de todo esto casi sin querer hace que de la experiencia vivida haya aprendido y pueda estar seguro de que esa “teoría” funciona dentro del aula, no solo a nivel personal, sino creo que también a nivel de grupo.

Así pues, pronto se pudieron distinguir los roles de cada uno fruto de esa convivencia, ya no tanto el status únicamente entre profesores y alumnos, pero sí se pudo comprobar un alto grado de cohesión dentro del grupo, definido por el *sentimiento que obliga a no abandonar el grupo y la atracción que tiene el grupo atrapando a las personas que forman parte de él*.

En cuanto a las normas del grupo, se establecieron por si solas, ya que la coordinación y el compromiso de el/los grupos ha sido total.



## MÉTODOS DE APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA DE TECNOLOGÍA. LA INTERACCIÓN CON LOS ALUMNOS.

En este apartado se incluyen varias actividades realizadas en en Diseño y Organización de Actividades de Informática y Tecnología, a su vez que actividades realizadas en la asignatura de Fundamentos del diseño instruccional.

En este trabajo profundizaré sobre las actividades que tienen que ver con la interacción con los alumnos, ya no tanto con el contenido de las unidades didácticas sino en el aspecto que tiene que ver entre la relación que debe existir entre el profesor de tecnología o informática con sus alumnos.

Antes del prácticum, normalmente me preocupaba más el contenido a dar en estas asignaturas que el modo de hacerlo, pero a través de las clases de Diseño instruccional y curricular, ya despertó en mí la curiosidad de la importancia de la interacción entre el profesor y el alumno y el modo de dar las clases.

Fue en el prácticum cuando ya pude ver que normalmente, por lo menos lo que pude observar es que se prima el contenido de la asignatura sobre el modo o la forma de enseñar y de los métodos de aprendizaje, que poco se diferenciaban de la forma tradicional de dar cualquier clase. Así pues, durante el segundo cuatrimestre y ya al final, después de haber realizado las prácticas, comienzo a ver la importancia de que más que orientar las clases al contenido, hay que darle importancia al modo de enseñanza y sobre todo la interacción del profesor con el alumno, ya que de nada sirve planificar unos buenos contenidos si luego el alumno no es capaz de aprenderlos o no es capaz de ver para qué sirven dichos contenidos más allá de la obligación curricular.

Es mucho más productivo que el alumno entienda lo que está aprendiendo, aunque sean conceptos básicos que cargar con contenidos excesivos que lo primero que hacen es desmotivar al alumno, provocar la desorganización del profesor, y en definitiva provocar diferencias que muchas veces se confunden con discapacidades de muchos alumnos, primando una buena memoria al desarrollo intelectual del alumno.

Es por ello que veo de vital importancia la interacción del profesor con los alumnos para despertar en ellos la motivación necesaria para el desarrollo de su autonomía personal teniendo en cuenta que es la edad para ello ya que están en el período de “Operaciones Formales” (Piaget) combinando también la necesidad de que los alumnos aprendan la importancia de la interacción entre ellos para enriquecer su aprendizaje por la materia.

## APRENDIZAJE DE LAS TEORÍAS EN LA INTERACCIÓN Y LA CONVIVENCIA. PROCESOS DE GRUPOS.

En la asignatura de Interacción y convivencia en el aula se realizaron prácticas sobre los temas teóricos relacionados con los procesos de grupos. (Anexo I Portafolio).

En las clases se realizaban actividades complementarias a la teoría, realizando después una reflexión de lo que se había tratado y su relación con la teoría.

Estas prácticas constituyeron un proceso gradual en la que poco a poco fuimos viendo que nosotros mismos estábamos realizando un proceso de grupo, pasando por todas las fases, desde no conocernos de nada, de sentir el miedo a lo desconocido, hasta llegar al final del cuatrimestre con una percepción completamente distinta.

Aprendimos que no todos los grupos tienen que funcionar igual, pero si que todos siguen un desarrollo parecido, al igual que en el Máster, en cualquier fase académica.

Como ya he comentado, aunque al principio no le daba demasiada importancia a esta materia, pues me parecía algo intrascendente hacer los juegos que hacíamos en las clases, durante el transcurso de los días, sirvió para que el grupo de clase fuese cogiendo confianza, despertar en nosotros ganas por ir a las clases a ver qué hacíamos en la siguiente, qué juego nos tenía preparado, con quién nos íbamos a reír esta vez.

Y sin casi darnos cuenta, los lazos entre los compañeros se habían fortalecido, aumentando la confianza, perdiendo el miedo y aumentado el rendimiento para realizar trabajos en grupo. Por no comentar, que acabamos realizando varias cenas fuera del campus a lo largo del curso.

Es por ello que tras la realización de estas actividades, me parece de vital importancia aplicar los conocimientos aprendidos sobre los grupos en las aulas donde después demos clase.

Sin toda esta motivación, “aprobar” esta asignatura sólo estudiando unas presentaciones de teorías sobre grupos, liderazgo y conflictos habría sido inútil, olvidando todo el mismo día que hubiese aprobado esta asignatura.

Aunque la asignatura también conllevaba aprenderse conceptos teóricos, a la hora del estudio, bastaba con acordarse lo que habíamos hecho en las prácticas para comprenderlo todo.

Así pues, el objetivo de la asignatura se consiguió aprendiendo y poniendo en práctica los conceptos propios de la asignatura. Es el ejemplo claro de que por un lado hay que reforzar el aprendizaje por descubrimiento, constructivista, pero más importante es la de conseguir crear un grupo cohesionado que aumenta el rendimiento para el aprendizaje, sin diferenciar edad, procedencia o grado de sabiduría de cada uno. Y esto creo firmemente que es el profesor, no por su forma de ser, por los conocimientos que tenga sino porque sabe que el método funciona y logra crear ese adecuado clima del aula reforzado por la convivencia entre los alumnos.

Y ya no sólo sirve para aprender esta asignatura, sino que ese proceso de grupo sirvió para el rendimiento en las demás asignaturas del máster independientemente de la calidad del profesor. Posteriormente este grupo siguió en el segundo cuatrimestre de forma reducida, pero manteniendo el contacto con el resto del grupo 6.

Como digo, la creación de un grupo y aplicar la teoría del proceso de grupos es un método que puede servir para cualquier asignatura.

Aunque normalmente estos grupos están definidos previamente, bien por la elección de asignaturas, grupo de edad, orden alfabético, etc, la realización de pequeñas prácticas para reforzar las relaciones dentro del grupo conllevan un aumento de la cohesión del grupo y por

tanto un rendimiento mayor en el aprendizaje.

Esto no deja de ser un método de aprendizaje más, despertar la curiosidad, las ganas, la motivación por aprender, sirve para cualquier asignatura del currículo, aunque lo considero un método necesario, tampoco es suficiente como método único de aprendizaje. Y cada asignatura tiene unos métodos más válidos que otros.

Digamos que aprender a interaccionar sería la lección base para después, junto con otros métodos completar el aprendizaje de la asignatura asignada.

Así pues, en el aprendizaje de la asignatura de Tecnología, en la que normalmente se realizan muchas actividades en grupo, hay que primero hacer que aprendan a no tener miedo a los demás, a saber cuál es el lugar de cada uno dentro del grupo, conocer su rol, su status. Es labor del profesor hacer que el grupo tenga cohesión haciendo que aprendan a serlo.

En cuanto a este último apartado, el profesor debe conocer el rol de cada alumno dentro del grupo para que aporte al grupo de forma más adecuada para la consecución de los objetivos. Así pues es importante que el profesor conozca el contexto del centro, del aula, de sus familias. Tema en el que no se profundiza, pero que también tiene importancia en el resto de asignaturas, precisamente porque el profesor debe adaptarse a dicho contexto.

Aunque independientemente de eso, si el profesor logra que los alumnos aprendan a convivir dentro del grupo, logrará el primero de los objetivos para la creación del clima para el aprendizaje.

La asignatura de Interacción y Convivencia en el aula, me parecía una asignatura a priori demasiado densa en cuanto a contenidos de teorías psicológicas. Sobre todo la parte de psicología social, pero fue en este tema donde se realizaron las prácticas (Anexo I) que hicieron primero que comprendiera todos los conceptos de la asignatura, debido a que consiguieron despertar en mi el interés suficiente y crear el clima de convivencia que hizo que no me costase comprender dichos conceptos. Pues los estaba viviendo día a día.

## MÉTODOS DE APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA DE TECNOLOGÍA. LA INTERACCIÓN CON LOS ALUMNOS.

Aunque titulado “La interacción con los alumnos”, no se trata de que un método de aprendizaje que hayamos aprendido en el Máster sea ese, pero como ya se ha visto en el anterior apartado, un método para el aprendizaje es la de la creación de un grupo cohesionado dentro del aula. También se ha comentado que no es condición suficiente para el aprendizaje de los conceptos de la asignatura en sí, pero si que la considero necesaria para la consecución del objetivo de cualquier aprendizaje.

Es por esto que durante el Máster se han visto varios métodos para el aprendizaje de la asignatura de Tecnología en las asignaturas de “Fundamentos del Diseño instruccional” del primer cuatrimestre y en la de “Diseño , Organización y Desarrollo de Actividades y Aprendizaje de Informática y Tecnología”

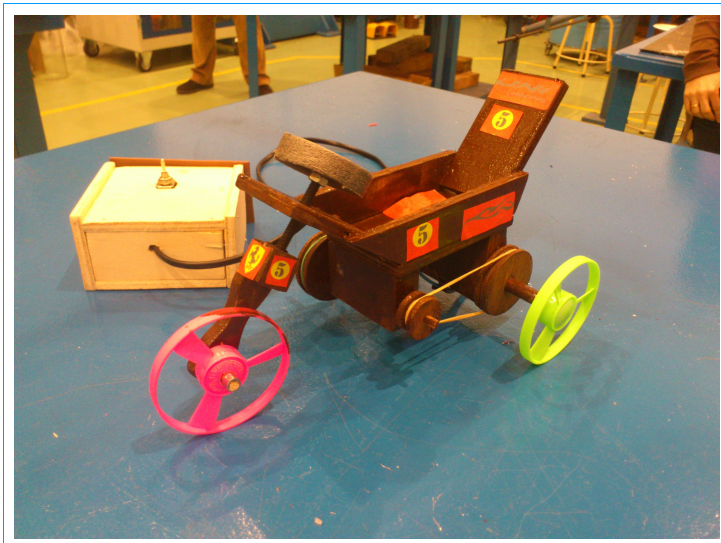
De todas las que hemos visto, sin duda las que más he podido aprender son las que se han desarrollado en convivencia e interacción directa con los compañeros de grupo, en especial una en las que se definían y se explicaban los distintos tipos de teorías del aprendizaje, vistos también en la asignatura de Procesos de Enseñanza, pero que sinceramente, aprendí en la actividad que hicimos en grupo en el primer cuatrimestre de fundamentos del Diseño Instruccional.



*Nadie nos enseñó a realizar un prototipo, nosotros aprendimos a hacerlo en grupo*

Y otra actividad, realizada en grupo y expuesta también en grupo, fue la realización del trabajo de “Aprendizaje por proyectos” realizado en las clases de Diseño, Organización y Desarrollo de Actividades de Aprendizaje de Informática y Tecnología.

Como se ha comentado en párrafos anteriores, la convivencia y la realización de actividades dentro de un grupo no era una condición suficiente para el aprendizaje de conceptos



relacionados con la docencia, aunque se puede observar que es una condición muy necesaria, pues en esta misma asignatura, en la parte de Tecnología se realiza una actividad, en la que tampoco voy a profundizar, que es la de la realización de prácticas de taller realizando un proyecto tecnológico.

Aquí el profesor se encuentra los grupos ya hechos y somos nosotros mismos los que diseñamos el prototipo y lo creamos. De esta práctica se desprende el aprendizaje de la importancia de los grupos para la consecución de un objetivo común, que es la de la realización de un proyecto, poniéndonos en el papel del alumno.

Así pues, la labor del profesor es la de la creación de la actividad para que sean los propios alumnos, guiados por él, los que consigan, a través de la motivación individual de cada uno, los que aprendan por si mismos cómo realizar el prototipo. Creando la necesidad y las condiciones para ello. Empezando por el aprendizaje colaborativo.

Esta actividad por sí sola despertó la motivación suficiente para la realización de la práctica.

Dentro de esta asignatura, en la parte de informática, se realiza también un trabajo, esta vez desde el punto de vista del profesor, para la creación de una actividad de aprendizaje por proyectos.

El aprendizaje basado en proyectos, se basa sobre todo en el aprendizaje por descubrimiento, y en el constructivismo, que mira el aprendizaje como el resultado de construcciones mentales; esto es, que los niños, aprenden construyendo nuevas ideas o conceptos, basándose en sus conocimientos actuales y previos (Karlin & Vianni, 2001).

El profesor debe proponer a los alumnos, conociendo previamente el contexto, las condiciones para que los alumnos acaben aprendiendo lo que se ha estipulado en los objetivos de la práctica. Para ello es necesario conocer el contexto del desarrollo de la práctica y saber evaluar la práctica para la comprobación del aprendizaje y de la utilidad o no de esta.

En este tipo de aprendizaje basado en proyectos tienen como característica principal que cubren varias disciplinas, de largo plazo y centradas en el estudiante.

Otra de las características que tienen este tipo de actividades es que todas ellas son de carácter colectivo. Otra vez, la interacción y la convivencia entre alumnos es la base para fomentar el aprendizaje en ellos. Algo que no es casual, además, el aprendizaje basado en proyectos ofrece posibilidades de introducir en el aula de clase una extensa gama de oportunidades de aprendizaje. Puede motivar estudiantes de diferentes procedencias socio culturales ya que los niños pueden escoger temas que tengan relación con sus propias experiencias, así como permitirles utilizar estilos de aprendizaje relacionados con su cultura o con su estilo personal de aprender (Katz & Chard, 1989)

Durante esta actividad (Anexo II), volvemos a trabajar en grupos, y además hay que exponer una presentación abreviada de la actividad. Este hecho, además de potenciar las habilidades comunicativas, también hace que aprendamos de las habilidades de los demás.

Los grupos ya llevan tiempo trabajando juntos, por lo que el trabajo en esta actividad ya es muy dinámico y agradable. Fruto de esa cohesión dentro del grupo que se mencionaba en el anterior apartado.

Lo que al principio del Máster nos costaba mucho era el tema de tener que exponer ante todos. La práctica en muchas asignaturas de este aspecto hizo que este apartado fuese menos traumático en su preparación. Además, la buena convivencia dentro del grupo y que exponíamos



ante ellos, nos proporcionaba más tranquilidad.

Seguramente, también hayamos aprendido a hablar y exponer en público gracias a vernos entre todos cómo exponíamos los distintos trabajos de las distintas asignaturas. Por lo que también se puede añadir a la lista de aprendizajes realizados durante el máster debido a las actividades que se han realizado, en especial estas dos expuestas en el trabajo.

## CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO.

De las actividades antes descritas y plasmadas en los anexos se concluye que quizá sea la interacción con el propio grupo el que haya propiciado el aprendizaje de la mayor parte de los conceptos que integran el Máster. No quiero decir que haya tenido la suerte de coincidir con un grupo acorde con mis preferencias sociales, sino que seguramente, en la realización de las actividades antes descritas, los profesores, han realizado la labor de crear las condiciones para que el grupo fuese el que ha sido y haya propiciado el aprendizaje de las habilidades para ser profesores de secundaria.

Echando la mirada atrás creo firmemente que es necesario cursar este máster para la preparación como profesor de secundaria o formación profesional. En mi vida académica han sido muy pocos los profesores que han hecho que aprendiese tanto como lo he hecho aquí. Normalmente el profesor era esa persona que entraba por la puerta de clase, vomitaba conceptos, enseñaba mejor o peor a realizar los problemas o actividades que después se pondrían a prueba en un examen escrito.

Desgraciadamente es lo que he podido comprobar como alumno durante mi etapa en el instituto, y agravado en la etapa universitaria. También, sorprendentemente, muchos años después, pocas cosas habían cambiado de aquella forma de enseñar en el instituto donde hice el prácticum, aunque si que el tutor intentaba cambiar algunas formas de enseñar, en general lo que primaba era el currículo y las notas de los exámenes.



De este trabajo, y comparándolo con la observación en las clases del prácticum, esa interacción dentro del grupo no estaba bien conseguida. En contadas ocasiones los alumnos se preguntaban entre ellos. Siempre había ansias de competitividad y lo único verdadero y válido era lo que el profesor dijese.

Cuando yo me negaba a contestarles, o decirles que yo podía estar equivocado, los alumnos empezaban a dudar y a descubrir que igual ellos mismos podían tener razón. Y que igual no era mejor competir entre ellos sino convivir con todos.

Es por esto que pienso que la interacción como tal, fomentar la buena relación dentro del aula, que los alumnos descubran que todos pueden aprender de todos, lo que hace de ella un método en sí muy recomendable para el aprendizaje en la escuela.

Pero esto es tarea del profesor. Si el profesor fomenta la competitividad, la exclusión de alumnos, atiende sólo a los alumnos “fáciles” de enseñar, no conseguirá tampoco que esos alumnos acaben aprendiendo.

Por otro lado, tampoco creo que sea fácil la labor de crear las condiciones perfectas para la cohesión de un grupo, pero si que en este máster hemos aprendido las herramientas y los conocimientos para poder ponerlo en práctica.

## **VISIÓN DE FUTURO**

Si finalmente tengo la fortuna de acabar como docente en un instituto de secundaria, no dudaré que pondré en práctica todo lo vivido en este máster con la convicción de que es posible que el alumno aprenda por si solo, atendiendo a las dificultades que cada uno presente, siempre primero haciendo una evaluación de contexto para ir adaptando el método a los alumnos.

Siempre enfocado a que la convivencia y la interacción entre ellos sea máxima, aprovechando las cualidades de cada uno intentando que la dependencia en el profesor, que viene implícita desde la etapa en primaria, vaya gradualmente convirtiéndose en independencia personal y aprendizaje constructivista.

Muchas veces parece que el profesor esté supeditado al currículo y que intentar realizar

actividades de interacción constituyen una pérdida de tiempo que no se dispone, pero en este máster hemos visto que pueden ser incluso actividades orientadas completamente a la programación las que pueden favorecer esta convivencia y el aprendizaje a través de la interacción entre los alumnos.

Cuando me toque ser profesor, si eso llega, la programación estará encaminada a realizar esta metodología, adaptando las materias tradicionales del currículo. Sin importar si no se llegan a cubrir todos los conceptos, pues como se ha tratado, será el alumno, por su interés, por su curiosidad quien por iniciativa propia acabe aprendiendo todos esos conceptos.

Juan Ignacio Moliné Arroyo.

24/06/2013

*Hay alguien tan inteligente que aprende de la experiencia de los demás.*

Voltaire (1694-1778) Filósofo y escritor francés.

## BIBLIOGRAFÍA.

- Tivisay M. Guerrero Z y. Hazel C. Flores H. *“Teorías del aprendizaje y la Instrucción en el diseño de materiales informáticos”* Universidad de los Andes, escuela de educación Mérida-edo. Mérida venezuela
- Michelle Selinger *“Learning Information and Communications Technology Slills and the Subjecto Context of the Learning”* Cisco Systems, Feltham, U.K.
- Peter Williams, Lynne Schrum, Albert Sangrà, Lourdes Guàrdia *“Modelos del diseño instruccional”*
- French, J. R.P. & Raven, B. (1939) *“The bases of social power”*, en D. Cartwright (ed.) *Studies in Social Power*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Mas, C, Negro, A., Torrego, J.C. (2012). *“Creación de condiciones para el trabajo en equipo en el aula”*.
- En Torrego, J.C., Negro, A. (coords.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación* (pp. 105-112 y 131-137). Madrid: Alianza Editorial.
- Pallarés, M. (2007). *Técnicas de grupo para educadores* (8ª ed.). Madrid: ICCE
- Rojas, J., Vivas I Elias, P. (2009), *“El liderazgo”*. En Vivas I Elias, P., Rojas, J., Torras, M. E., *Dinámica de grupos*. Barcelona: UOC.

Prof. Msc. Marco Nieto *“Elementos básicos del diseño instruccional”*

## ANEXOS

### PORTAFOLIO INTERACCIÓN Y CONVIVENCIA EN EL AULA GRUPO 6.2

### DISEÑO DE ACTIVIDAD APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS: REVISTA DIGITAL

The background features an abstract design with two blue circles of different sizes in the upper half and a large blue circle in the lower right. Thin blue lines intersect diagonally across the page.

# **PORTAFOLIO DE PRÁCTICAS**

INTERACCIÓN Y CONVIVENCIA EN EL AULA  
TEMA3

*MÁSTER EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN  
SECUNDARIA, BACHILLERATO Y FORMACIÓN  
PROFESIONAL. GRUPO 6.2  
CURSO 2012-2013*

JUAN I. MOLINÉ ARROYO  
DANIEL MÚZQUIZ PÉREZ  
CARMEN SOS BRINQUIS  
MARIA VIDAL SORO

*"El educador mediocre habla, El buen educador explica, El educador superior demuestra, El gran educador inspira"* Sr. William Arthur Ward

## ÍNDICE

Introducción .....	3
<b><u>Práctica 1: INTERVENCIÓN EN LA FASE DE ORIENTACIÓN EN INCLUSIÓN</u></b> .....	4
1.1. Descripción de los ejercicios y temas tratados .....	4
1.2. Descripción de experiencias .....	5
1.3. Reflexiones teóricas .....	6
<b><u>Práctica 2: ESTRUCTURA GRUPAL</u></b> .....	7
2.1. Descripción de los ejercicios y temas tratados .....	7
2.2. Descripción de experiencias .....	7
2.3. Reflexiones teóricas .....	8
<b><u>Práctica 3: PODER Y LIDERAZGO DOCENTE</u></b> .....	10
3.1. Descripción de los ejercicios y temas tratados .....	10
3.2. Descripción de experiencias .....	10
3.3. Reflexiones teóricas .....	11
<b><u>Práctica 4: GESTIÓN DE CONFLICTOS</u></b> .....	13
4.1. Descripción de los ejercicios y temas tratados .....	13
4.2. Descripción de experiencias .....	13
4.3. Reflexiones teóricas .....	14
<b><u>Práctica 5: FASES DE PRODUCTIVIDAD Y FINALIZACIÓN</u></b> .....	16
5.1. Descripción de los ejercicios y temas tratados .....	16
5.2. Descripción de experiencias .....	17
5.3. Reflexiones teóricas .....	18
Conclusiones.....	20
Referencias Bibliográficas .....	21

## **INTRODUCCIÓN**

Se presenta este portafolio como resultado de nuestra participación en las prácticas de la unidad 3 denominada “Interacción y comunicación en el aula” dentro de la asignatura “Interacción y convivencia en el aula”. En dichas prácticas se aplican las teorías que sobre técnicas grupales y, más concretamente, sobre dinámicas de grupo, se recogen en los diferentes textos aportados por los docentes de la asignatura sobre este tema.

Para cada práctica se establecerá primeramente una breve descripción del ejercicio o tema, tanto en su parte teórica como en la ejecución de la técnica. A continuación se recogerán las experiencias más relevantes vividas tanto por nuestro grupo en particular como las expresadas por el resto del grupo en general. Finalmente se reflexionará acerca de la relación entre lo acontecido en dicha práctica, los conceptos teóricos trabajados y los textos relacionados con dichos conceptos.

Las prácticas de esta asignatura pretenden poner en relación la forma de trabajar las dinámicas en nuestro grupo de prácticas con la forma de trabajar con un grupo de alumnos en el aula.

Para contextualizar el grupo de prácticas(grupo 6 subgrupo 2), decir que está formado por 16 personas. Esto supone que el trabajo en equipo puede resultar más fácil que en un aula de instituto donde se duplica el número de personas. También la edad de los compañeros, más elevada que la de un grupo de alumnos de instituto, supone un punto a favor para mejorar la actividad, puesto que están más concienciados y motivados por la utilidad de lo que se está realizando.



## **PRÁCTICA 1: INTERVENCIÓN EN LA FASE DE ORIENTACIÓN EN INCLUSIÓN**

Al ser la primera práctica y puesto que todavía no hemos recibido información teórica sobre los conceptos a trabajar, se nos da una pequeña introducción teórica acerca de la creación de condiciones para el trabajo en equipo en el aula. El nombre de la asignatura no da lugar a muchas dudas pero se nos ha explicado el fin de la asignatura y de los conocimientos que en ella vamos a recibir. Igualmente, se nos ha hablado de las formas de evaluación, la dinámica de las clases, los horarios y los profesores que imparten la asignatura.

Principalmente se nos introduce en cómo las técnicas grupales son capaces de generar ese clima adecuado, favoreciendo la comunicación entre el grupo, lo cual redundará en un incremento de la cohesión grupal que favorece finalmente el proceso de maduración del grupo, que es la pretensión final de este tipo de técnicas.

Para poner en práctica esta teoría, se plantean tres dinámicas de presentación, conocimiento y de confianza-aceptación, relacionadas con la fase de formación-orientación, primer pilar de la creación de condiciones para el trabajo en equipo.

Al finalizar estas dinámicas se nos pide que formemos grupos de trabajo para la realización del portafolio.

### **1.1. Descripción de los ejercicios y temas tratados**

La primera dinámica consiste en escribir en un folio nuestro nombre encabezando el mismo y debajo de él dos de nuestras aficiones, los dos principales motivos que nos llevaron a matricularnos en el Máster de formación del profesorado, dos adjetivos que nos describen y el título de una canción favorita. Con el folio a modo de cartel, nos paseamos por toda el aula durante cinco minutos como forma de presentarnos al resto de los miembros del grupo.

En la segunda dinámica se comienza formando un gran círculo con todos los participantes. Observamos y entre todos se hacen comentarios acerca de lo que estamos observando del aula, del ambiente y de nosotros mismos.

La tercera dinámica es un juego (llamémosle “el cartero”). Consiste en formar un círculo con una persona en el centro. Esta persona hace una pregunta del tipo *Envío una carta para los que...* El final de la pregunta lo pone esa persona, por ejemplo, *...para los que llevan gafas, ...para los nacidos en Zaragoza, ...para los que usan zapatillas*, etc. Aquellos integrantes del grupo que se identifiquen con esa pregunta deberán moverse de sus sitios en el círculo, de modo que la persona que está en el centro ocupe el hueco dejado por uno de ellos y otro integrante del grupo quede en el centro para

formular una nueva pregunta y así sucesivamente. La duración de la dinámica ha sido de unos 5 a 10 minutos.

## 1.2. Descripción de experiencias

En el primer ejercicio, nos ponemos por parejas y comentamos durante dos o tres minutos los pensamientos surgidos de la actividad y la utilidad de la misma según nuestro criterio. Uno de nosotros comenta que al entrar en clase no estaba nervioso pero sí expectante por saber cómo iba a funcionar la asignatura. El temor que sentía era más bien por el hecho de cómo iba a ser la forma de evaluación, el profesor, etc. No iba con ninguna idea preconcebida de la asignatura y cuando el profesor se ha presentado como psicólogo le ha transmitido mucha confianza. A otros nos ha parecido una actividad interesante para romper las barreras iniciales y conocernos un poco entre todos. También se comenta que ha sido una forma de presentarnos menos incómoda que una autopresentación.

Al exponer al resto del grupo lo comentado por parejas, la actividad nos sugiere que esta presentación resulta curiosa pero sirve muy bien como forma de superar el miedo al resto del grupo, la incertidumbre ante lo desconocido y, de paso, conocer similitudes y diferencias con esas personas.

En la segunda dinámica se comentan cosas acerca del espacio físico: si es grande o pequeña el aula, si hace frío o calor, etc. También se observa, por ejemplo, que en esta clase hay más hombres que mujeres (el profesor apunta que es un hecho no demasiado frecuente en este tipo de Máster). Alguien apunta que le ha llamado la atención las diferencias de edad en el grupo.

Pero, según explica el profesor, la observación más importante es acerca del espacio dejado entre las personas, que si bien no es muy amplio, sí que denota la falta de confianza existente todavía. Los espacios a ambos lados del profesor son todavía más amplios, lo que respondería al distanciamiento aún mayor que provoca la figura del facilitador, el profesor en este caso. El profesor en ningún momento ha forzado a responder a nadie.

Como en la dinámica anterior, en la tercera actividad nos sentamos en círculo para expresar nuestras experiencias. En los comentarios aparecen conceptos como diversión (puesto que es un juego), incomodidad, vergüenza y nerviosismo en una primera exposición al resto de los individuos y la posterior transformación de esos sentimientos hacia comodidad y distensión conforme avanza el juego (también se observa porque las distancias entre las personas se van reduciendo), para volver a tener sentimientos de incomodidad cuando dejan de surgir preguntas originales.

Al igual que en la anterior actividad, al principio se mantienen las distancias entre los miembros del grupo y con el profesor y al final se reducen mucho esas distancias, hasta incluso considerar al profesor como uno más.

En nuestro grupo se comenta que al principio de las dinámicas nos costaba estar cómodos pero que a partir de las dinámicas en pareja y en grupo hemos empezado a sentirnos más a gusto. Se dice también que mientras las estábamos realizando parecía que iba a costar más sentirse a gusto pero al final ha resultado que no se ha sentido vergüenza ni apuro en ningún momento y que cuando hemos terminado ha habido sensación de más comodidad y seguridad.

### **1.3 Reflexiones teóricas**

La dinámica inicial supone una actividad de presentación. Pretende iniciar y potenciar la interacción entre el grupo que, como señalan Mas, Negro y Torrego (2012), todavía se comporta como agrupamiento, con temas breves y, en general, de bajo compromiso para reducir la ansiedad ante lo desconocido y distender la situación. También cumple la función de facilitar el conocimiento entre los individuos y su integración en el grupo.

En este caso particular no todos los temas eran de bajo compromiso, ya que señalar dos adjetivos con los que te identifiques y los motivos para realizar el Máster hace que tengas que definirte personalmente y aportan datos acerca de tu autoconcepto.

La segunda dinámica es una actividad de conocimiento mediante asamblea. Todavía se percibe una escasa confianza entre el grupo pero la forma progresiva de interacción entre los alumnos y de los alumnos con el profesor resulta clave para la consecución de los objetivos de cohesionar el grupo.

Para activar más la cohesión del grupo, el profesor se implica en estas primeras tareas.

En el tercer ejercicio, una dinámica de confianza-aceptación, los primeros sentimientos vienen a conectar con el miedo a sentirse expuesto ante el resto. Tras esta primera fase, se sucede otra de confianza, aunque se va perdiendo cuando se alarga en el tiempo el proceso de exposición ante los demás. Con esta actividad se pretende buscar una mayor cohesión grupal.

## **PRÁCTICA 2: ESTRUCTURA GRUPAL** (JUAN MOLINÉ)

### **2.1 Descripción de los ejercicios y temas tratados**

En la segunda práctica el profesor nos invita a recordar una situación vivida en edad escolar que nos impactase especialmente. La práctica la realizamos sin todavía conocer los aspectos teóricos de la Estructura Grupal y los procesos de grupo (J.Rojas Arredondo, P Vivas i Elias, UOC) pero fuerza a tener en cuenta los elementos que comportan esta estructura, roles, estatus, cohesión y normas. Posteriormente exponemos las experiencias al grupo, describiéndolas para después elegir una específica entre todos. En nuestro caso ha sido una anécdota vivida en el instituto en el que el profesor de geología y biología hacía escribir en un folio con letras grandes la palabra “absorber” para que nunca olvidásemos cómo se escribía, pues era muy común su escritura con alguna “v”

Una vez elegida la experiencia, el grupo ha de preparar una breve exposición teatralizada de la experiencia para representarla después ante toda la clase.

### **2.2 Descripción de Experiencias**

Al principio a todo nuestro grupo nos costaba recordar una experiencia impactante, aunque como era del instituto, en la época de operaciones formales (Piaget), finalmente todos hemos recordado alguna, aunque cada uno ha explicado la suya. Posteriormente hemos elegido una y hemos salido a explicarla. Éramos el primer grupo en salir delante de la clase, por lo que había confusión y nerviosismo, y hemos explicado la experiencia ante toda la clase, pero no la hemos representado en un principio. Posteriormente el profesor, nos ha emplazado a teatralizar lo que habíamos expuesto.

El autor de la experiencia vivida se ha colocado como profesor en la teatralización pues era quien mejor conocía la experiencia, el resto del grupo ha realizado el papel de alumnos de clase y apenas intervenían. No ha habido que decidir entre todos quién debía hacer el papel de profesor, pues ha sido en buena medida la lógica lo que ha hecho que uno hiciese el rol de profesor y el resto, de alumnos de la clase. Quien ha hecho de profesor, a pesar de aceptar el papel de profesor incluso ofreciéndose a ello, ha sentido nervios y miedo escénico, con muchas dudas de cuál era la finalidad de la práctica para el profesor, pues éramos los primeros en “actuar”.

Una vez acabada la representación y recuperar el alivio del nerviosismo vivido, observamos a los demás grupos pensando a la vez en cómo lo volvería a hacer mejorando la representación.

A su vez, tenemos la sensación de conocer más a los miembros del grupo, que, aunque sin estar definidos los roles, estatus y las normas, pueden comenzar a establecerse ya algunos parámetros, derivados de estas primeras interacciones.

### 2.3 Reflexiones Teóricas

La práctica realizada tiene que ver con la fase de estructura grupal definida dentro de los procesos de grupos (J. Rrojas Arredondo, P. Vivas i Elias, UOC). Se podría decir que ha sido durante esta práctica donde se unen las dos dimensiones del proceso estructural de grupo (Cartwright y Zander, 1971), ya que los grupos, estáticamente ya están formados, el grupo dentro de la clase formado por nosotros 4 y los grupos dentro del máster, específicamente el grupo de la tarde y el grupo 6. Así es ahora cuando comienza la segunda dimensión, más dinámica, donde a partir de las interacciones entre los individuos y los grupos formados, determinarán la estructura de los grupos en las que habrá que atender la aparición de roles y estatus y el establecimiento de normas. Con todo ello se podrá valorar la cohesión del grupo.

Así el profesor manda crear pequeños grupos de trabajo dentro del grupo ya que con un número reducido de individuos es más fácil que se comiencen a diferenciar todas las características propias de los grupos. Así, también cada grupo puede actuar de individuo dentro del grupo general ya que se establecen interacciones entre ellos, pues hay que observar la actuación de cada grupo. Inevitable también es la necesidad de ver la interacción del profesor con los alumnos como parte de esa estructura grupal de la clase.

En esta primera clase ya podemos definir un claro rol social, como es el del profesor, que reúne el conjunto de conductas y comportamientos característicos de un profesor (Hare, 1962), Pues se ha presentado hacia nosotros como tal, se ha puesto a explicar frente a nosotros, no se ha sentado con nosotros como uno más y ha propuesto la actividad a realizar. Ha hecho el rol de profesor.

Exactamente lo mismo los alumnos, que hemos adoptado ese rol sentándonos en las mesas frente al profesor. Esto atiende a un rol adscrito al propio sistema docente. Sin embargo, dentro de los pequeños grupos, esos roles todavía no están adquiridos y presumiblemente serán roles orientados a la tarea (D.Benne y P.Sheats 1948) ya que el grupo tiene como prioridad realizar la tarea de representar la actividad propuesta, en el grupo en general, el objetivo del grupo será el de aprobar la asignatura. También aparecerán roles socioemocionales y roles personales, que definirán la cohesión del grupo.

Así pues, sabemos que hay un rol definido como es el de profesor y el rol de alumnos, pero entra también el concepto de estatus. Si bien sabemos claramente quién es el profesor y quién los alumnos, el estatus atiende a cómo los demás valoran ese rol, el prestigio como profesor por parte de los alumnos, la visión de un buen alumno o un mal alumno por parte del profesor, esto es, la tendencia a evaluar y comparar los resultados de la ejecución de los individuos del grupo con el resto de sus miembros (Thibaut y Kelley, 1959). Dentro del grupo se podría hacer esta comparativa evaluativa de cada uno de los grupos formados, estableciendo un orden según el estatus de cada grupo.

En el grupo ya existe un tipo de cohesión, definida por las metas comunes del grupo y por las características del grupo, todos son matriculados en el máster de profesorado, por lo que atiende a la primera explicación de Festinger (1954) para definir la cohesión dentro de un grupo.

Esta cohesión hará que la división en pequeños grupos facilite una mayor interacción y por lo tanto habrá más comunicación, el tener todos la misma meta dentro del grupo y mantener esa cohesión facilitará una mayor productividad y más satisfacción y por lo tanto también menos conflictos.

Esto se demuestra en la facilidad que ha habido en la creación de grupos más pequeños y la realización de las representaciones, pues tener todos la misma tarea hace que nos sintamos más tranquilos y perdamos la vergüenza en hacer una representación en público.

Intrínseco al proceso grupal de la conformación de la estructura del grupo de la clase son las normas de grupo, estas normas tienen carácter compartido, razón por la cual su proceso de comunicación o transmisión es muy importante (Cantó, 2002).

El profesor ha establecido las normas para la elaboración del portafolio mediante una instrucción escrita, por lo que se trata de una norma formal y de carácter institucional ya que es el profesor quién la establece.

En estas prácticas también aparecen normas informales, más de carácter social, como es la de establecer un orden en la exposición de las representaciones, unos detrás de otros, estar atentos y callados mientras se representan, estas normas son las que el propio grupo produce.

Otras podrían tener un origen confuso como son la puntualidad, es algo establecido formalmente, pero que también atienden a normas sociales y de convivencia.

## **PRÁCTICA 3: PODER Y LIDERAZGO DOCENTE** (MARÍA VIDAL)

### **3.1 Descripción de los ejercicios y temas tratados**

Para tratar el tema de las bases de poder y los distintos tipos de liderazgo hemos realizado dos dinámicas.

En la primera, el profesor nos ha preguntado cuales son las estrategias que utilizan los docentes para potenciar el liderazgo y cuáles son los efectos relacionales que tienen al entrar en contacto con los alumnos. Hemos analizado y respondido a las preguntas planteadas en los grupos de referencia y posteriormente se han puesto en común con toda la clase.

El objetivo de la segunda dinámica era hacer un edificio con unas piezas de madera. Para llevarlo a cabo dos personas han hecho el rol de líderes. Estos líderes han decidido la estrategia a seguir para la elección de las seis personas que la iban a realizar; así como la forma de ejecutarlo. Al concluir el ejercicio se ha analizado con el grupo clase las diversas situaciones.

A nivel teórico, el profesor ha explicado cuales son las bases de poder, según French y Raven, así como los distintos estilos de las bases de poder según Lewin; estos conceptos los hemos ligado con las conclusiones de las dinámicas realizadas.

### **3.2 Descripción de las experiencias**

La valoración final del grupo de la práctica ha sido positiva por hacernos plantearnos la importancia del comportamiento y liderazgo del profesor frente a los alumnos, así como nuestra forma de liderar un grupo. Por otro lado has sido más teórica que otras sesiones anteriores.

En primer lugar, hemos acudido a nuestras experiencias vividas como escolares para enunciar las distintas estrategias seguidas por los profesores. Esto nos ha traído muchos recuerdos, pero sobre todo es muy interesante analizarlas desde un punto de vista distinto al vivido, ahora en el rol de profesor y antes como alumno.

Además, observamos una evolución del grupo, nos organizamos fácilmente y estamos a gusto trabajando entre todos. Lo cual no quita que sintamos ese “nerviosismo” ante la incertidumbre de quien iba a liderar la actividad y, de cómo construir un edificio con esas piezas.

Solo ocho hemos participado en la construcción del edificio, mientras, el resto observaba. No obstante, todos lo hemos hecho en nuestro fuero interno. Hemos reflexionado sobre como lo hubiéramos hecho nosotros y que postura habríamos adoptado como líderes. Por último, el edificio se ha construido y por tanto se ha logrado el objetivo; generando un sentimiento general de satisfacción.

### 3.3 Reflexiones teóricas

French & Raven (1939) clasificaron las bases de poder en cinco categorías. Estas categorías han ido apareciendo al poner en común las estrategias que seguían los profesores para potenciar el liderazgo en la primera actividad:

- **COERCIÓN:** El profesor infringe estímulos desagradables a los alumnos de dos tipos; formales, mediante castigos y envíos de notas a casa, e informales, con comentarios que humillar al alumno. Esto genera una obediencia inmediata, pero a la vez miedo, y posteriormente resentimiento que puede conducir al alumno a revelarse y desobedecer.
- **RECOMPENSA:** En contraposición, puede crear estímulos positivos, como subir la nota, poner “puntos positivos” o hacer comentarios valorando un trabajo o el esfuerzo realizado.
- **LEGITIMIDAD:** El cargo de profesor conlleva asociado una serie de poderes. El uso de bata, la existencia de tarima en el aula, el tratamiento de usted...acentúa la diferencia entre el rol de alumno y profesor y le da legitimidad.
- **EXPERTO:** El profesor tiene una serie de conocimientos que ha adquirido a lo largo de su formación que pretende transmitir al alumnado. Cuando un alumno consulta una duda y no se le responde o se dan evasiva la “legitimidad” de experto puede perderse.
- **REFERENCIA:** El profesor es un modelo con el cual se identifica el alumno, por tanto la manera en que actuemos ante un problema: afrontándolo, ironizando, evadiéndolo... servirá de base para situaciones futuras del alumno.

A lo largo del curso el profesor usa las cinco bases de poder, lo importantes es que haya un equilibrio y poder basarnos en la legitimidad para desarrollar nuestra base de poder de experto y referencia.

Rojas y Vivas I Elias,(2009) explican los tres estilos de liderazgo (autoritario, democrático y *laissez-faire*) establecidos por Lewin . En el desarrollo de la segunda dinámica podemos identificar rasgos propios de los tres:

Comienza la dinámica y hay que elegir a las seis personas que construirán el edificio. Los líderes, utilizan inicialmente un estilo *Laissez faire* y ceden la decisión al grupo pidiendo voluntarios, ante la falta de estos y para motivar a salir, miran a personas concretas y les invitan a participar llamándolos por sus nombres. En el vídeo *El poder de la situación*, podemos ver una situación análoga en el experimento de Tom Martin. Durante el experimento en la playa de Nueva York, se observa que el hecho de hacer partícipes a las personas de la situación crea un efecto positivo y se ofrecen a participar de forma activa.



Los líderes dejan la dinámica abierta lo que origina una desorientación y que algunos obreros tome la iniciativa de sentarse y empezar a hacer pruebas en el suelo, mientras que otros toman más el rol de líder permaneciendo en pie y dando opiniones, produciéndose un conflicto de roles.

Poco a poco los líderes van asumiendo la posición de experto y los dirige hacia el objetivo, tomando un estilo más *democrático* y activo. Proponen un tipo de edificio, explican cómo hacer un pórtico y uno se sienta en el suelo y les ayuda.

Para terminar, los líderes premian a los constructores permitiéndoles romper el edificio construido. La recompensa es una de las bases del poder *autoritario*, ya que muestra que son los líderes quienes controlan la situación y deciden que se puede o no hacer.

## **PRÁCTICA 4: GESTIÓN DE CONFLICTOS** (DANIEL MÚZQUIZ)

### **4.1 Descripción de los ejercicios y temas tratados**

La práctica ha comenzado con la explicación de la teoría. Como hecho a destacar antes de comenzar con las técnicas que estaban programadas para el día de hoy dentro del marco de la resolución de conflictos hemos vivido en el aula un conflicto propio de nuestra clase. Ante la incertidumbre creada por el examen y la forma de prepararlo el profesor ha comunicado a la clase las quejas que habían llegado a sus oídos. Por lo tanto la primera técnica que hemos realizado hoy ha sido el afrontar el conflicto creado a partir de la inseguridad ante el examen.

Después de ese primer momento hemos seguido con las dos técnicas principales:

- “El maremoto” (juego de las sillas): las sillas estaban ya en círculo en el centro de la clase. Estábamos todos sentados menos uno que estaba fuera del círculo. Este uno daba las instrucciones desde afuera las cuales los que estaban sentados tenían que obedecer. Estas eran: tsunami, maremoto, ola a la izquierda, ola a la derecha y marejada. Cuando decía tsunami la gente tenía levantarse y cambiarse de silla gritando y chocándose con el resto de compañeros. Cuando decía maremoto simplemente cambiarse de silla. Cuando decía ola a cualquiera de los dos lados todo el mundo se corría un puesto y cuando se decía marejada se hacían movimientos con las manos. El que daba las órdenes podía aprovechar cualquier momento para sentarse.
- Etiquetas: nos hemos puesto en círculo de pie con los ojos cerrados. El profesor pasaba uno por uno y nos colocaba una pegatina en la frente. Cuando daba la orden el profesor abrimos los ojos y sin decir una palabra teníamos que agruparnos según nos pareciera. Una vez hecha la primera agrupación el profesor ha ordenado hacer dos agrupaciones más.
- Ovillo de lana: estando todos sentados en las sillas en círculo comenzaba uno que tenía un ovillo de lana a lanzarlo al compañero que quisiera. El mismo que lo lanzaba se quedaba el extremo. De modo que el ovillo tenía que pasar por todos y cuando le llegaba a uno éste tenía que sujetar el hilo para mantener en tensión y de ese modo ir construyendo una tela de araña. Cuando le llegaba a la última persona ésta tenía que devolvérsela a la persona que se la había mandado y así sucesivamente. A la vez que devolvía el hilo tenía que mandar un pensamiento.

### **4.2 Descripción de experiencias**

La primera impresión nada más entrar a clase ha sido diferente a la del resto de días porque las sillas ya estaban colocadas y ha sido como decir: “ya estamos en prácticas”. El hecho de comenzar la clase que versaba sobre resolución de conflictos afrontando un conflicto ha resultado curioso.

Entrando ya en las dinámicas propiamente dichas:

- La primera nos ha servido para distender el ambiente. Después de haber estado tratando el tema del examen nos hemos quedado todos callados y poco participativos. Por nuestra cabeza pasaba desde incertidumbre, miedo e inseguridad por el examen hasta ira e injusticia. El hecho de estar moviéndonos e interaccionando ha servido para meternos de lleno en la clase y recuperar un ambiente de normalidad, distendido.
- La primera técnica ha comenzado con mucha incertidumbre. Estábamos con los ojos cerrados, no sabíamos lo que nos estaba poniendo en la frente. Algunos han experimentado hasta ansiedad por el hecho de tener que mantener los ojos cerrados durante unos minutos y sin hablar. Al abrir los ojos el profesor no ha instado a agruparnos. Lo primero ha sido desconcierto y al instante intento de todos de organizar. Yo estaba esperando a que alguien me dijera algo y cuando lo han hecho he sentido un gran alivio. Nos hemos organizado por colores de las pegatinas y formas. Por lo que al verme con el grupo he tenido una sensación de pertenencia y he podido visualizar en la mente exactamente lo que llevaba en la frente. En mi caso, que estaba en el grupo más grande y por lo tanto la sensación de pertenencia se ha reforzado todavía más, pero algunos se han quedado sin grupo o no estaban de acuerdo con la forma de organizarnos y han sentido desde culpa e indignación hasta exclusión.
- En la técnica del ovillo los sentimientos más generalizados han sido nerviosismo y expectación esperando a que alguien te lo lanzara, como resultado de una necesidad de pertenencia a un grupo. En concreto a mi hasta que no me lo han lanzado no he estado tranquilo y una vez que me lo han enviado me he relajado.

### 4.3 Reflexiones teóricas

Partiendo de la siguiente contextualización: “el conflicto surge cuando al interaccionar resultan discrepancias de intereses o necesidades.” (J.Rojas Arredondo, P Vivas i Elias, UOC), podemos decir que hemos vivido claramente un conflicto en nuestra propia aula. En este caso ha habido un choque de intereses entre los alumnos y el profesor. Por un lado los alumnos buscábamos facilidades para el examen y por el otro el profesor quería mantener su manera de trabajar la asignatura para lo que nos propone una lectura de los textos y por lo que no nos proporciona una presentación de los mismos. El profesor ha intentado mantener en todo momento las estructuras y ha dejado claro que su postura era inamovible. No ha sido un conflicto abrupto pero, como se ha explicado en el apartado anterior, se han manifestado emociones que han dejado al descubierto el miedo de los alumnos al examen como demostración de que pensamos que no tenemos medios para afrontarlo y un pequeño grado de incertidumbre que el profesor hasta ese momento no había resuelto. Las emociones expresadas han dejado como consecuencia un ambiente enrarecido. Como solución a esta situación el profesor propone una técnica de distensión para poder trabajar mejor el resto de dinámicas y también para mantener su rol y que la clase no se le fuera de las manos. El hacer un ejercicio de descarga de tensiones ha conseguido el fin que tenía de devolver a la clase a un estado de

normalidad después del conflicto y de encarar el “momento de recogimiento” del conflicto de una manera adecuada para que sea más productivo. Al desviar la atención y soltar tensiones se evita que el alumno reflexione sobre el asunto en un momento en el que puede estar agitado y que le va a permitir afrontar esa etapa post-conflicto de una manera más productiva. En este caso se ha comprobado como un conflicto es algo positivo a pesar de que puede hacerte pasar un rato desagradable. La actitud del profesor puede clasificarse como de cooperación o colaboración ya que ha intentado en todo momento explicar las cosas con claridad haciendo hincapié en los beneficios que esta forma de plantear el estudio nos podía reportar.

La técnica sobre la percepción de la realidad nos ha permitido comprobar cómo la figura se impone por encima del fondo (Gestalt). Al tener que organizarnos podíamos haber elegido cualquier forma de agrupación: personales, edad, color del pelo...pero como la novedad era que teníamos una pegatina en la cabeza y todos en ese momento nos estábamos preguntando que sería eso porque llevábamos varios minutos con los ojos cerrados la forma en la que nos hemos agrupado ha sido por características de la pegatina. Percibimos a las cosas y los objetos por etiquetas, en este caso nuestra imagen era la pegatina y nuestro fondo la persona.

Claramente hemos excluido muchísima información a la hora de actuar. La percepción es una negociación entre lo que el organismo puede percibir por sus capacidades biológicas y lo que selecciona para ser percibido (Bruner y Goodman, 1947). Una consecuencia derivada de esta diferencia en la percepción de las cosas es el conflicto derivado del hecho del choque de opiniones a la hora de tener que organizarnos. También el hecho de que se hayan dado situaciones en las que gente se ha sentido excluida pone de manifiesto la necesidad de pertenencia al grupo (Baumeister y Leary, 1995).

La última técnica nos ha permitido fortalecer los vínculos afectivos entre compañeros. El hecho de enviárselo a uno o a otro en algunos casos puede considerarse como aleatorio, pero la mayoría de las veces ha sido lanzada a personas con las que se tiene alguna relación o con la que existe algún tipo de afecto.

## **PRÁCTICA 5: FASES DE PRODUCTIVIDAD Y FINALIZACIÓN**

(CARMEN SOS)

### **5.1 Descripción de los ejercicios y temas tratados:**

Ésta quinta es la última sesión de prácticas. En la primera de estas sesiones se nos introdujo en la creación de condiciones para el trabajo en equipo en el aula. Primero se habló de las técnicas grupales para generar un clima adecuado para la comunicación entre el grupo, evolucionando posteriormente hacia el asentamiento grupal y el establecimiento de normas con el fin de resolver los posibles conflictos que se vayan planteando para, en definitiva, alcanzar una cohesión grupal que favorezca el trabajo cooperativo.

Esta práctica plantea los rasgos que definen la evolución del grupo ya cohesionado y las dinámicas para trabajar las últimas etapas de este proceso de la vida grupal, como son la fase de productividad y la de finalización.

Para ponerlo en práctica, se plantean dinámicas de animación e integración de los miembros del grupo, relacionadas con la fase de productividad, y una evaluación del propósito de este tipo de prácticas para su aplicación al aula real, que concierne a la fase de finalización.

La primera dinámica (“guardián-prisionero”) consiste en dividir el grupo en dos subgrupos, uno de ellos con un participante más. Se colocan en círculo tantas sillas como componentes hay en el subgrupo mayoritario, siendo éste el grupo de los “guardianes” y el otro subgrupo, el de los “prisioneros”. Los participantes que actúan como “prisioneros”, se sientan en las sillas. Los participantes del grupo de “guardianes” se quedan de pie detrás de las sillas, a una distancia prudencial, sin tocar a su “prisionero”. Uno de los participantes del grupo de guardianes (en este caso, empezó el profesor) es el guardián de una silla vacía, puesto que hay un participante más en el grupo de guardianes que en el grupo de prisioneros. El “guardián de la silla vacía” le guiñará el ojo a cualquiera de los “prisioneros”, el cual tiene que salir rápidamente de su silla a ocupar la silla vacía sin ser tocado por su “guardián”. Si es tocado debe volver a su silla. Si el “prisionero” logra escapar, al “guardián” que se quede con la silla vacía le tocará guiñar el ojo a otro “prisionero”. La duración de la dinámica ha sido de unos 10 a 15 minutos.

La segunda dinámica es otro juego (“el nudo humano”). Se comienza solicitando un voluntario (en este caso, fue elegido por el profesor), al que se le pide que salga del aula donde se lleva a cabo el ejercicio. Al grupo que queda se le pide que se tomen de las manos formando un gran círculo y que hagan un nudo lo más intrincado posible, sin soltarse de las manos. Se pide que entre la persona a la que se le hizo salir del aula y se le plantea que debe deshacer el nudo, sin que el grupo se suelte de las manos y sin decirle el grupo nada acerca de la forma en que han realizado el nudo.

Esta actividad se realizó dos veces, la primera siendo una persona del grupo la que actúa de “asesor” para deshacer el nudo y la segunda, actuando como “asesor” el propio profesor, se le pide al grupo que se deshaga él mismo, sin soltarse de las manos.

Finalmente, como último ejercicio, se nos propone que pensemos preguntas en grupo acerca de cuestiones relacionadas con la actividad docente que se nos hayan podido plantear durante este tiempo. Al ponerlas en común surgen preguntas tales como: ¿Cómo nos enfrentamos a nuestra primera clase?, ¿Hasta qué punto es bueno separar en grupos según actitudes y nivel? ó ¿Cómo actuar en caso de tener un grupo heterogéneo en edad y formación, que incluso puedan saber más que tú en alguna faceta?

## 5.2 Descripción de experiencias

En la primera dinámica, actuando como “prisionero”, me he dado cuenta de lo difícil que es estar pendiente en todo momento de los gestos que está realizando el “guardián de la silla vacía”, a pesar de prestar total atención, y de lo complicado que resulta a veces saber si el gesto te lo han dirigido a ti o a la persona que está a tu lado. Por otra parte, en general, los que ejercían el papel de “guardián de la silla” vacía también han tenido dificultades para saber a quién hacer el gesto lo más discretamente posible, ya que todos los “prisioneros” estaban muy vigilados. Pienso que actuar como “guardián”, al menos para mí, era más sencillo. Ha sido una práctica muy divertida, muy dinámica y hasta diría yo que requiere bastante esfuerzo porque, como prisionero, había que reaccionar rápido para saltar de la silla y que tu guardián no te pillase.

La segunda dinámica, como un juego que es, también ha resultado ser muy entretenida. Se observa mucha más confianza entre nosotros como grupo, ya que no hemos tenido ningún problema en retorcernos y mezclarnos al máximo para ponérselo complicado a la compañera que tenía que deshacer el nudo la primera vez y al profesor en la segunda ocasión, hasta tal punto que ha sido difícil deshacernos por nosotros mismos.

La tercera actividad, la que consistía en juntarnos por grupos y formular preguntas acerca de nuestras dudas como profesores, me ha resultado curiosa al principio, ya que no veía la relación entre las etapas de la vida grupal y las cuestiones surgidas durante este periodo de formación. Posteriormente, al analizarlo más detenidamente, he visto que el vínculo entre ellas era evaluar nuestro propio aprendizaje y contextualizarlo a nuestras vivencias hasta la fecha como forma de cerrar esta etapa.

### 5.3 Reflexiones teóricas

La dinámica inicial supone una actividad de animación para potenciar la interacción del grupo, creando un ambiente de confianza e incrementando la cohesión. El objetivo principal de la dinámica es identificar las habilidades para percibir la comunicación no-verbal.

La cohesión del grupo se incrementa gracias a que se facilita al individuo satisfacer la necesidad de pertenencia y la identificación social compartida con el grupo.

La segunda dinámica es una actividad para propiciar la integración de los miembros del grupo. Es un grupo ya cohesionado que busca trabajar cooperativamente en beneficio del grupo; más que un grupo, es un equipo. Cada persona sabe que de su rendimiento personal depende el rendimiento del resto del equipo.

Se incrementa la productividad grupal: el grupo ya puede centrarse en la consecución de sus objetivos. En esta fase el conflicto se rebaja y se toleran algunas discrepancias dentro del grupo para llegar a un compromiso. Todos los miembros del grupo tienen en cuenta las opiniones e ideas ajenas, porque en un grupo maduro no se ignoran los problemas, sino que se analizan y se intenta resolverlos en equipo.

En esta etapa de productividad se utilizan técnicas más abiertas y menos estructuradas, ya que hay una redistribución de roles y liderazgo en función de los conocimientos y habilidades de cada una de las personas para conseguir los objetivos o metas; se van a consolidar las conductas del grupo, las normas y las personas se comunican con mucha más libertad. Todo esto redundará en un aumento significativo de la capacidad del grupo para trabajar de forma eficiente y con alta productividad, como señalan Mas, Negro y Torrego (2012). No siempre se llega a esta fase del proceso grupal.

En cuanto a la tercera y última actividad (preguntas en grupo sobre la actividad docente) es una revisión final de todo lo acontecido hasta la fecha. Nos permite expresar lo que se ha vivido y lo que se ha aprendido, preparándonos para lo que viene después. Por parte del profesor, trata de asentar los conocimientos adquiridos y que haya retroalimentación en los dos sentidos: profesor-alumnos y viceversa.

Con respecto a la etapa de finalización, todos los trabajos terminan y hay que cerrar puesto que la estructura del grupo se disuelve a no ser que haya continuidad o entren nuevos miembros. Es en ese momento cuando se hace una evaluación final del trabajo, que sirve para enseñarnos y darnos experiencia. Es importante que se haga una buena evaluación, para que haya retroalimentación.

En cuanto al tema afectivo, según Pallarés (1993), en una clase que no ha evolucionado hacia el grupo, los alumnos pueden sentirse contentos de terminar; en cambio en una clase que sí ha llegado a formar grupo, se habrán establecido lazos afectivos y la separación será más problemática, por ello

aparecen sentimientos de tristeza y duelo, pudiendo surgir disputas sin razón, desaparecer las habilidades de trabajo en grupo o, por el contrario, incrementarse de forma exagerada esas habilidades. También pueden aparecer sentimientos agresivos contra el profesor.

Para mejorar esos sentimientos, el profesor deberá animar a los alumnos a expresarlos, ayudarles a que revisen la experiencia para que de este modo quede un buen recuerdo de su paso por el grupo y, finalmente, ofrecer la oportunidad de que todos los alumnos puedan darlo todo por terminado.



## CONCLUSIONES

Finalizado el periodo de prácticas y echando la vista atrás podemos comprobar que las cinco sesiones conforman en su totalidad un proceso grupal que comenzó en el primer minuto de la primera práctica y finalizó al despedirnos en la quinta práctica. Desde que no nos conocíamos ni compañeros ni profesores hasta haber establecido un grupo cohesionado tanto entre individuos y en los grupos reducidos, como en las relaciones entre los grupos.

Además esta cohesión ha hecho que la comprensión de este tema de la asignatura haya sido mucho más sencilla al estar en todo momento la teoría dada en clase relacionada con las prácticas realizadas. Este portafolio no ha hecho más que asentar todos esos conocimientos mediante el análisis y la reflexión de cada tema explicado. Así, el aprendizaje no ha sido sólo conductual (Watson) sino que se insertan elementos del aprendizaje constructivista y significativo (Piaget, Ausubel). Así, al relacionar la teoría dada con nuestros conocimientos previos y aplicarlo en las prácticas permite una comprensión mucho más sencilla de los conceptos.

El grupo ha ido creciendo en cohesión, aumentando la productividad, pues si en un principio nos costaba comprender el significado de las prácticas y relacionarlo con la teoría explicada, finalmente ese trabajo ha ido siendo más sencillo.

La realización de las prácticas ha hecho conocernos entre nosotros más rápidamente no sólo entre los miembros de los grupos reducidos, si no con el resto de compañeros con un mismo fin que es superar las asignaturas de este máster.

Además, aunque la confianza haya aumentado y las interacciones también, no ha habido ningún conflicto de rol, todos actuábamos como alumnos y el profesor en ningún momento se ha apartado de su rol aunque hubiese más confianza. En todo momento ha mantenido su posición de liderazgo ante toda la clase.

Pensamos que este tipo de prácticas son sumamente necesarias para nuestro posterior cometido como profesores de secundaria, bachillerato y formación profesional, pues se va construyendo una forma de actuar, quitando miedos para la exposición frente a los alumnos y ganando confianza como profesores. Sabiendo las teorías de los procesos de grupo también nos ayudará en un futuro a saber organizar el aula y a asentar las interacciones entre profesor-alumno, comprender los conflictos que puedan surgir y actuar sobre ellos en consecuencia.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

El poder de la situación (s.f.). Recuperado de

<http://www.youtube.com/watch?v=bNVjF9oKtwU>

French, J. R.P. & Raven, B. (1939) “The bases of social power”, en D. Cartwright (ed.)  
*Studies in Social Power*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Mas, C, Negro, A., Torrego, J.C. (2012). “Creación de condiciones para el trabajo en  
equipo en el aula”. En Torrego, J.C., Negro, A. (coords.), *Aprendizaje  
cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación* (pp.  
105-112 y 131-137). Madrid: Alianza Editorial.

Pallarés, M. (2007). *Técnicas de grupo para educadores (8ª ed.)*. Madrid: ICCE

Rojas, J., Vivas I Elias, P. (2009),”El liderazgo”. En Vivas I Elias, P., Rojas, J.,  
Torras, M. E., *Dinámica de grupos*. Barcelona: UOC.



**Universidad**  
Zaragoza

# REVISTA ESCOLAR DIGITAL



**MÚZQUIZ PÉREZ, DANIEL**

**SOS BRINQUIS, CARMEN**

**VIDAL SORO, MARÍA**

**MOLINÉ ARROYO, JUAN**

**Asignatura: DODAAI**

**Profesor: Chema Falcó Boudet**

*Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria,  
Bachillerato, Formación Profesional  
y Enseñanza de Idiomas, Artísticas y Deportivas*

*Curso 2012-2013*

“La primera tarea de la educación es agitar la vida,  
pero dejarla libre para que se desarrolle.”

**Maria Montessori** (1870-1952) Educadora y médica italiana.

## ÍNDICE

1 INTRODUCCIÓN.....	4
2 OBJETIVOS.....	5
3 CONTRIBUCIÓN A LAS COMPETENCIAS BÁSICAS.....	6
TEMAS TRANSVERSALES.....	7
4 PLANTEAMIENTO E IMPLANTACIÓN.....	7
5 METODOLOGÍA.....	8
PRESENTACIÓN.....	8
SESIONES DE TRABAJO.....	9
6 CONTENIDOS.....	9
WORD Y EXCEL.....	10
ISSU .....	10
GIMP TRATAMIENTO DE VÍDEO E IMAGEN.....	11
CREACIÓN DE ARTÍCULOS Y CONTENIDOS.....	11
7 RECURSOS MATERIALES.....	12
8 EVALUACIÓN.....	12

# 1 INTRODUCCIÓN

En el contexto de la asignatura de “Diseño e innovación...” se plantea como actividad a realizar en un aula de 4° de E.S.O una revista escolar digital de tirada mensual.

Con esta actividad no se pretende que los alumnos adquieran unos conocimientos avanzados de maquetación y publicación. Lo que principalmente se pretende conseguir es que manejen con soltura los programas ofimáticos más usados, que sean creativos, que se cree un hábito de lectura y escritura al mismo tiempo que se adquiere el gusto por las mismas que se ve reforzado con la idea que se quiere transmitir de tener una visión global y abierta de la realidad que nos rodea. Se espera, por tanto, que sirva a los alumnos para su formación a todos los niveles desde humana hasta profesional.

Poder trabajar con noticias reales, contrastarlas y criticarlas les va a ayudar a desarrollar también un sentido crítico tan necesario en los días que corren por la avalancha de medios a la que tenemos acceso.

Esta actividad tiene una parte de trabajo individual pero una parte muy importante se desarrolla en grupo. Por lo tanto, los alumnos van a poder trabajar sus relaciones sociales y van a tener la posibilidad de desarrollar tolerancia a la diversidad de opiniones y a la pluralidad.

A parte de todo esto, la revista digital como método activo e interactivo que es permite a los alumnos aprender de un modo más profundo y personal sobre temas que ellos mismos van a elegir.

## 2 OBJETIVOS

- Conocer y analizar las formas de comunicación actuales.
- Practicar el uso de las TIC manteniendo actitudes críticas y reflexivas.
- Conocer y entender las ideas e intenciones que se transmiten a través de las TIC conociendo su estructura y presentación.
- Usar las TIC para comunicar mensajes en diferentes formatos.
- Aprender a utilizar las TIC de forma correcta.
- Desarrollar habilidades comunicativas.
- Desarrollar habilidades lingüísticas relacionadas con la expresión y redacción de ideas y opiniones.
- Aprender a redactar artículos.
- Desarrollar el sentido crítico.
- Aprender a seleccionar la información.
- Desarrollar la capacidad de trabajo en equipo: organización de tareas, sentido de la responsabilidad.
- Orientar a los alumnos hacia creaciones propias y autónomas.
- Manejar con destreza diferentes aplicaciones: procesador de textos, hoja de cálculo (gráficos, clasificaciones), programas de diseño, programas de tratamiento de imagen y de maquetación.
- Aprender a crear páginas web/wordpress, blogs, etc...

### 3 CONTRIBUCIÓN A LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

Mediante la elaboración de una revista, ponemos como fin la impresión y publicación vía web de la propia revista y con ello, el objetivo de tratar y desarrollar todas las competencias básicas:

- Comunicación lingüística: los alumnos tendrán que leer artículos, tendrán que escribir sus propios artículos.
- Matemática: los alumnos deberán realizar gráficas con datos, analizarlos y representarlos.
- Conocimiento e interacción con el mundo físico: deberán escribir sobre temas de geografía, naturaleza, etc.
- Tratamiento de la información y competencia digital: los alumnos aprenderán a buscar información en internet, deberán seleccionarla y utilizar los medios informáticos para realizar una revista.
- Social y ciudadana: los artículos tratarán temas de actualidad, del centro o de su interés, debiendo realizar entrevistas y reportajes dentro del colegio.
- Cultural y artística: habrá una sección cultural y aprenderán a diseñar el formato de la revista, toma de fotografías y tratamiento de las mismas.
- Aprender a aprender: los propios alumnos buscarán las herramientas que necesiten para dar un formato atractivo a la revista, buscarán información de temas de su interés que aporten novedades a su conocimiento.
- Autonomía e iniciativa personal: ellos mismos serán los encargados de un departamento dentro de su sección (grupo) y animarán al resto a la consecución del logro. La elección del tema será libre (deportes, sociedad, música).

#### **Temas transversales**

Se puede trabajar cualquiera de los temas transversales planetados en el currículo, especialmente los relacionados con la convivencia (educación para la tolerancia, educación para la paz, educación intercultural, educación para la igualdad entre hombres y mujeres), la educación ambiental y la educación del consumidor.



## 4 PLANTEAMIENTO E IMPLANTACIÓN

Las características principales de la realización de esta actividad son las siguientes:

- Se realizará en grupos de 4 o 5.
- Dedicación de 1 hora de clase de lengua a la semana y el resto de las horas de tecnología.
- Publicación mensual.
- Se va rotando de sección de la revista para que todos pasen por todas.
- Se va rotando de función dentro del grupo: experto redactor, experto tratamiento de texto con Word, experto en Excel, experto en Issuu y experto en tratamiento de imagen y vídeo.
- Maquetación y publicación en Issuu.
- Los grupos estarán formados por un experto en cada materia necesaria para un resultado atractivo.

La revista digital no pretende ser el trabajo de una asignatura promovido solamente por un profesor. No se trata de una revista que se vaya a publicar un formato papel y suponga una gran implicación. Se llevará a cabo con la participación de dos profesores, tecnología y lengua, los cuales trabajaran en sus asignaturas correspondientes. Esto permite que no se necesite un apoyo desde la dirección del colegio para sufragar los gastos de la publicación y permite que sea una revista viva que se actualiza mensualmente.

Se ha pensado realizarlo en grupos de 4 o 5 personas para que la carga de trabajo no sea excesiva y a su vez haya el número suficiente de grupos para realizar 5 o más secciones en la revista.

Como ya se ha comentado la publicación será mensual a través de una plataforma en Internet llamada ISSUU que va a permitir facilitar las tareas de maquetación y publicación.

Las horas dedicadas a la actividad se repartirán entre las horas de los dos profesores por lo que todas las semanas tendrán 1 hora de dedicación a la actividad en la clase de lengua y el resto de las horas de tecnología.

Los contenidos sobre los que se va a trabajar vienen definidos por cada profesor y se explican más adelante.

Uno de los objetivos de esta actividad es que todos los alumnos investiguen y trabajen con diferentes programas. Para ello, cada persona del grupo tendrá una función asignada, o lo que es lo mismo, serán expertos de: redacción (Word), gestión de datos y documentación (Excel), imagen (Gimp), tratamiento de vídeo y maquetación (Issuu). Se crearán grupos de expertos que trabajarán con cada profesor.

## 5 METODOLOGÍA

Se planteará la realización de la revista presentando a los alumnos una actividad que los motive, que les resulte interesante. Esto se realiza al comienzo del curso con la intención de crear una motivación extra en los alumnos. Para ello se plantea lo siguiente:

- Exponer videos, artículos etc. del punto de vista que tienen los adultos de los jóvenes de su edad. Preguntarles si ellos se sienten reflejados con programas de reality tipo Gran Hermano, Gandía Shore, etc. Si creen que son como ellos o que representan algo más, porque la mayoría de adultos incluso sus propios padres creen que ellos también son así. Para demostrarles lo contrario se va a crear una revista hecha exclusivamente por los alumnos de 4º de E.S.O. en la que se mostrarán sus auténticos intereses y poder mostrarlo al resto del colegio y allegados. Demostrar que ellos también tienen opiniones políticas, entienden de economía y que su voz y voto también cuenta.
- También se les motivará con que serán ellos los encargados de mostrar toda la información al resto del Instituto/Colegio.

[Ir a: PRESENTACIÓN](#)

### PRESENTACIÓN

- Se les planteará la actividad: características generales explicadas en el apartado anterior.
- Se realizará un sondeo de los intereses de los alumnos para definir el contenido y las secciones de la revista. Se propondrán por parte del profesor las siguientes: actualidad, una libre

relacionada con la asignatura que ellos quieran, deportes y ciencia.

- Se harán los grupos: Se elegirán dependiendo de los expertos y más implicados, mezclando con los menos atentos o menos motivados.

### Sesiones de trabajo:

- Teoría-investigación: Cada semana el profesor se dirigirá a un grupo de alumnos formado por todos los alumnos que realizan la misma función en cada grupo, grupo de expertos. Consistirá en un comité de sabios en el que el profesor presenta algunos contenidos que pueden ayudarles en la realización del trabajo (estos contenidos están definidos con más detalle en el siguiente apartado).
- El profesor planteará prácticas sobre temas propuestos por él mismo. Con el fin de que se trabajen en casa. Estas prácticas pueden ser de tipo técnico, orientado al proceso de realización de la revista, o pueden estar orientadas a temas de actualidad.
- Trabajo en grupo: tiempo dedicado a la: redacción, maquetación, búsqueda de información...
- Publicación de la revista y presentación en clase.

## 6 CONTENIDOS

Cada semana o cada quince días los tutores harán una evaluación conjunta de lo que se va a ir haciendo durante ese período.

Se realizarán brain-storming y se decidirán en mesa redonda los pasos a seguir de la revista, recogiendo las opiniones y poniéndolas en común.

Durante las clases, el profesor se reunirá con los grupos de expertos para aprender a aprender a utilizar los programas informáticos que ellos luego también investigarán.

Mientras, el resto de la clase seguirá con su grupo buscando e investigando en sus diferentes apartados.

Temas a tratar durante los ratos de teoría e investigación:

## WORD Y EXCEL

- Transferencia de texto desde un documento PDF. Transferencia de datos y gráficos desde una hoja de cálculo.
- Pegado especial. Vincular objetos. Documentos con índice de contenidos
- Utilización de estilos. Creación de un índice de contenidos. Encabezados y pies de página diferentes en páginas pares e impares.
- Interés por aplicar los conocimientos adquiridos en sus trabajos. Documentos con estilo periodístico
- Escritura en columnas. Insertar y distribuir texto alrededor de una imagen.
- Utilización de procesador de texto en la realización de trabajos individuales o colectivos..

### Documentos con tablas

- Diseño y modificación de tablas.
- Insertar textos artísticos.
- Visualización previa e impresión de documentos. Apuntes personales
- Captura de imágenes desde la pantalla. Creación de dibujos en los documentos.
- Valoración de la informática como medio de expresión en los trabajos personales. Documentos científicos. Generar un documento PDF
- Desde Word con Adobe. Desde OpenOffice. Con PDFCreator

## ISSU

<http://www.slideshare.net/carlosdiez63/tutorial-issuu>

- Ingresar y crear un usuario.
- Subir documentos.
- Biblioteca de publicaciones.

- Vista de las publicaciones
- Embeber una publicación

## **GIMP TRATAMIENTO DE VÍDEO E IMAGEN**

- Formatos de imágenes, compatibilidad, imágenes de internet.
- Procesamiento de imágenes de cámaras y dispositivos móviles.
- Tamaño y calidad de las imágenes. Tipos de codificación (RGB, CYMK)
- Filtros predefinidos.
- Opciones avanzadas de retoque.

## **CREACIÓN DE ARTÍCULOS Y CONTENIDOS.**

- Prácticas sobre temas planteados por el profesor.
- Búsqueda de noticias: lectura, análisis y debate.
- Separación texto-imagen: realizar intercambios y completar
- Comparación de noticias en diferentes periódicos
- Noticias sin titulares / Titulares sin noticia
- Búsqueda en periódicos de los temas transversales considerados
- Confección de fichas técnicas sobre los distintos géneros periodísticos.
- El periódico hablado: recibir la prensa, leerla, estudiarla, contarla.
- Ejercicios gramaticales, ortográficos, creación de diccionarios...
- La portada: Captar las diferencias existentes entre diversas portadas
- La balanza: observación de un hecho en la que dos partes entran en conflicto, comprobación de cómo los periódicos se inclinan hacia una de las posturas.
- Las secciones del periódico: comparación, análisis, estudio nacional-internacional.

- Descubrimientos de los servicios: buscar informaciones que suponen servicio a los lectores.

## 7 RECURSOS MATERIALES

- Estarán a disposición de todos los alumnos: equipos informáticos completos, impresora, escáner, fotocopidora, periódicos, revistas, proyector, pizarra digital y televisión.
- El ordenador tendrá instalados los programas necesarios para: tratamiento de textos, hojas de cálculo, tratamiento de vídeo e imagen.
- Todos estos medios están disponibles en el aula de informática del centro.

## 8 EVALUACIÓN

- Buena parte de los contenidos a trabajar viene definido por las necesidades e inquietudes de los alumnos. Por lo tanto, la evaluación no va a estar centrada en la adquisición de los conocimientos concretos sobre los que se va a trabajar.
- Se prestará especial atención a los aprendizajes en el campo de las actitudes, estableciendo métodos para su valoración.
- Por otro lado, se valorará tanto la utilización de medios tecnológicos como los procesos de búsqueda, tratamiento y transmisión de la información.

Durante la realización de la actividad se llevarán a cabo diferentes métodos de observación:

- Encuestas a los alumnos.
- One minute paper.
- Recogida de prácticas.

La evaluación tendrá las siguientes características:

- Evaluación continua se apoyará en los medios que se acaban de describir y permitirá poder valorar los siguientes puntos:

- El interés y la iniciativa del alumno.
  - Realización de las prácticas propuestas por el profesor.
  - Participación en los debates, realización de funciones dentro del grupo y la participación en el trabajo en el aula.
  - Hábitos de trabajo: revisión de trabajo y presentación en tiempo.
  - El uso de diferentes fuentes de información.
  - Expresión escrita.
  - El buen uso de las TIC.
  - Los avances conceptuales.
- 
- Valoración al final de cada trimestre de la revista( se puede hacer una lista de cotejo diciendo los puntos que se van a valorar)
  - Los alumnos realizarán una coevaluación y autoevaluación al final de cada trimestre.

## Revista 4º ESO

ITEMS	3	2	1	0
Diseño-Formato	El nombre de la revista está centrado y en una letra que lo hace sobresalir del resto del contenido. La fecha y la edición del periódico aparecen debajo del nombre en una letra más pequeña.	El nombre de la revista está en una letra que lo hace sobresalir del resto del contenido. La fecha y la edición del periódico aparecen debajo del nombre en una letra más pequeña.	El nombre de la revista está en una letra que lo hace sobresalir del resto del contenido. Ni la fecha ni el número de la edición aparecen debajo del nombre en una letra más pequeña.	El nombre de la revista no sobresale y ni el nombre ni la edición aparecen en una ó más páginas.
Diseño-Titulares y Leyendas	Todos los artículos tienen titulares que captan la atención del lector y describen su contenido con precisión. Todos los artículos llevan el nombre de su autor. Todas las gráficas tienen leyendas que describen adecuadamente a la gente y las acciones en la misma.	Todos los artículos tienen titulares que describen con precisión su contenido. Todos los artículos llevan el nombre de su autor. Todas las gráficas tienen leyendas.	La mayoría de los artículos tienen titulares que describen con precisión su contenido. Todos los artículos llevan el nombre de su autor. La mayoría de las gráficas tienen leyendas.	Los artículos no llevan el nombre de su autor, muchos artículos no tienen el titular adecuado o muchas de las gráficas no tienen leyendas.
Quién, Qué, Cuándo, Dónde y Cómo	Todos los artículos contestan adecuadamente estas 5 preguntas (quién, qué, cuándo, dónde y cómo).	90-99% de los artículos contestan estas 5 preguntas (quién, qué, cuándo dónde y cómo).	75-89% de los artículos contestan estas 5 preguntas (quién, qué, cuándo, dónde y cómo).	Menos del 75% de los artículos contestan estas 5 preguntas (quién, qué, cuándo, dónde y cómo).
Gráficas	Las gráficas no son borrosas, están bien hechas y claramente relacionadas a los artículos que acompañan.	Las gráficas no son borrosas y están claramente relacionadas a los artículos que acompañan.	80-100% de las gráficas están claramente relacionadas a los artículos que acompañan.	Más del 20% de las gráficas no están claramente relacionadas a los artículos que acompañan.
Artículos-Propósito	90-100% de los artículos establecen un propósito claro en el párrafo principal y demuestran un claro entendimiento del tema.	85-89% de los artículos establecen un propósito claro en el párrafo principal y demuestran un claro entendimiento del tema.	75-84% de los artículos establecen un propósito claro en el párrafo principal y demuestran un claro entendimiento del tema.	Menos del 75% de los artículos establecen un propósito claro en el párrafo principal o demuestran un claro entendimiento del tema.
Ortografía y Edición	No quedan errores de ortografía después de que una ó más personas (además de la persona que mecanografió) leen y corrigen el periódico.	No más de un error de ortografía queda después de que una ó más personas (además de la persona que mecanografió) leen y corrigen el periódico.	No más de 3 errores de ortografía quedan después de que una ó más personas (además de la persona que mecanografió) leen y corrigen el periódico.	Varios errores de ortografía quedan en la copia final del periódico.



### Revista 4º ESO

ITEMS	3	2	1	0
Conocimiento Ganado	Todos los estudiantes en el grupo pueden con precisión contestar todas las preguntas relacionadas con a) los artículos en la revista y b) los procesos técnicos usados para crear la revista.	Todos los estudiantes en el grupo pueden con precisión contestar la mayoría de las preguntas relacionadas con a) los artículos en la revista b) los procesos técnicos usados para crear la revista.	La mayoría de los estudiantes en el grupo pueden con precisión contestar la mayoría de las preguntas relacionadas con a) los artículos en la revista b) los procesos técnicos para crear la revista.	Algunos estudiantes en el grupo parecen tener un poco de conocimiento sobre los hechos y los procesos técnicos usados para crear la revista.
Contribuciones de los Miembros del Grupo	Cada persona ha contribuido con por lo menos 2 artículos y una gráfica sin ser sugerido por los profesores o los compañeros.	Cada persona en el grupo ha contribuido con por lo menos un artículo y una gráfica con pocos recordatorios por parte de sus compañeros.	Cada persona en el grupo ha contribuido con por lo menos un artículo con poca ayuda de sus compañeros.	Uno o más estudiantes en el grupo necesitaron bastante ayuda de sus compañeros antes de contribuir con un artículo.